

Influencia del entorno y contexto musical del alumno en la Educación Musical Formal en centros de Educación Secundaria.

Universidad de Sevilla
Facultad Ciencias de la Educación
Trabajo de Fin de Grado de Pedagogía
Realizado por: Carlos Beleño Rodríguez
Tutora: Virginia Borrero Gaviño
Curso Académico 2018-2019



Resumen: La educación musical en los centros de educación secundaria requiere de una renovación metodológica que responda a las necesidades de los alumnos, de la sociedad y el contexto en el que se enmarcan. El presente estudio pretende conocer si los intereses musicales de los alumnos de centros de educación secundaria son tomados en consideración en las metodologías adoptadas por los docentes del área de música en el aula, enriqueciendo de esta manera los aprendizajes de sus alumnos.

Palabras clave: Educación Musical, Educación Artística, Pedagogía, Innovación didáctica, Didáctica musical, Innovación Educación Secundaria, Educación Musical Secundaria

Abstact: Music education in secondary school requires a metodological renovation to answer the needs of students, society and the context involved. The aim of this investigation is getting to know if the musical preferences of the students of secondary school are taken in consideration within the metodologies built by music teachers, improving the quality of the learnings acquired by the students.

Keywords: Music Education, Artistic Education, Pedagogy, Educational Innovation, Music Didactics, Secondary School Innovations, Music Education in Secondary School.

Tabla de Contenidos

1	Introducción	1
2	Marco teórico	2
2.1	Educación formal, no formal e informal	3
2.1.1	Conceptualización general	3
2.1.2	Educación formal, no formal e informal en música.....	11
2.2	Teorías de enseñanza musical	16
2.2.1	Enfoques metodológicos en la enseñanza musical	16
2.2.2	Metodologías activas en la enseñanza musical	20
2.2.2.1	Método Dalcroze.....	20
2.2.2.2	Método Orff	21
2.2.2.3	Método Kodály	23
2.3	Educación musical reglada en España	24
2.4	Influencia del contexto en el alumnado	28
2.4.1	Paisaje sonoro o <i>Soundscape</i>	28
2.4.2	Agrupaciones juveniles	30
2.4.3	Nuevas tecnologías y sociedad de la información	32
3	Metodología de investigación	35
3.1	Método	35
3.2	Participantes	36
3.3	Objetivos	36
3.4	Hipótesis	37
3.5	Procedimiento	37
4	Resultados de la investigación	39
4.1	Análisis de los resultados.....	39
4.2	Interpretación de los resultados	55
5	Resultado y discusión	60
6	Bibliografía	66

Índice de Figuras

Figura 1	Categorías Bloque 1: Presentación	40
Figura 2	Categorías Bloque 2: Metodología	44
Figura 3	Categorías Bloque 3: Innovación	51

1 Introducción

Cuando hablamos de la educación secundaria evocamos pensamientos principalmente enfocados en asignaturas como matemáticas, lengua y literatura, ciencias sociales o ciencias naturales como la física o la biología. Este hecho puede ser el responsable de que las innovaciones pedagógicas, tanto en recursos como en metodología, se focalicen en las áreas y materias anteriormente mencionadas.

Sin embargo, la educación artística parece estar olvidada y al margen de la innovación frente a las demás disciplinas. Centrando nuestra atención en la educación musical, son numerosas las experiencias insatisfactorias en las aulas de música en la educación secundaria. Se presenta la música como una amalgama de conceptos escritos en un libro de texto, de pautas para el reconocimiento de figuras en solfeo y la presentación de obras musicales que no terminan de calar en el interés del alumnado adolescente.

En palabras de Schafer, “en las sociedades contemporáneas hegemoniza la «cultura del ojo» y la habilidad de escuchar de los niños se está deteriorando de manera alarmante.” (Guerrero, 2009. pp 3-4)

Ante este panorama el alumno no llega a mostrar un interés real por la asignatura de música, aunque no por ello se distancia de la música en su día a día, ¿por qué sucede esto?

Una de las posibles razones que encontramos es que, en las instituciones de educación secundaria, generalmente, nos encontramos con la deshumanización de la música, ya que no se motiva al alumnado a experimentar con ella y a sentir los diferentes beneficios que implica ser, en el sentido más amplio de la palabra, melómano.

Existen múltiples metodologías activas que llevan al alumno a desarrollar competencias musicales y creativas que pueden reportar resultados satisfactorios en todos los ámbitos de su vida que expondremos y discutiremos a lo largo de la presente investigación.

Además, la adolescencia es un momento de la vida crucial en la vida de las personas en las que se forjan las opiniones, los intereses y los gustos. Entre estos, encontramos el interés por los distintos géneros musicales, los cuales suelen aparecer por influencia de las agrupaciones juveniles, por los medios de comunicación o por el propio contexto.

El presente estudio pretende conocer si son tomadas en consideración las influencias musicales de los alumnos por los profesores de secundaria a la hora de organizar su docencia.

2 Marco teórico

A continuación, presentaremos información fundamental que nos facilitará conocer los paradigmas tradicionales que han orientado las prácticas educativas en la educación musical de los centros de educación secundaria con los enfoques llevados a

cabo en la educación formal, junto a la legislación que regula las enseñanzas y las competencias en el área de música en el territorio nacional.

Del mismo modo, nos adentraremos en teorías de enseñanza musical de gran importancia para adoptar metodologías activas en el aprendizaje de música que tengan en consideración los aprendizajes musicales no formales e informales. Pese a que existen más metodologías activas que las presentadas en el presente informe, hemos comentado aquellas metodologías activas pioneras en el campo de la educación musical y que más relevancia presentan en nuestra investigación.

También presentamos la importancia de conocer tales intereses musicales y su origen, como el paisaje sonoro propuesto por Schafer, las agrupaciones juveniles o los medios de comunicación.

2.1 Educación formal, no formal e informal

2.1.1 Conceptualización general

Cuando hablamos de *educación* hablamos de un término multidimensional que incluye dentro de este una realidad compleja, versátil y heterogénea que aglutina una gran serie de fenómenos y procesos de una increíble diversidad. Indica Trilla (1993) que a partir de esta evidente complejidad nace la necesidad de concretar y parcelar el universo de la educación. En el ámbito coloquial, existe la costumbre de vincular este término al sistema educativo reglado y cerrado de la educación formal, como si fuese la única fuente educativa de la que se pueden extraer experiencias y aprendizajes válidos.

Esto es así por la antigüedad de la escuela como institución fundamental para las sociedades, mostrándose muchas veces como el único sistema que ofrece enseñanzas de calidad y útiles para el desempeño vital. No obstante, como muestra Trilla (1993) ésta no ha existido siempre, por lo tanto no se puede afirmar que sea perenne e imperturbable en el tiempo. Ha permitido de manera acertada responder a demandas del contexto y convertirse en una institución fundamental en cualquier sociedad, pero no es ni la única institución educativa ni la más importante.

Sin embargo, ya no podemos mantener la idea de que la escuela sea el único emplazamiento donde se llevan a cabo los aprendizajes, y aún menos que la educación formal sea la educación imperante. Además, esto resulta un gran problema para la educación reglada, ya que como indica Martín (2014), las instituciones de formación son responsables de cada vez más tareas de enseñanza para los alumnos, cuando desde otras formas de educación se podrían abarcar mejor, tanto por la metodología como por los resultados del empleo de cada forma de educación.

Por ello, debemos de tener en consideración el hecho de que la mayor parte de los conocimientos adquiridos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestra sociedad se dan fuera de las instituciones educativas regladas (García, 1991). Tanto los conocimientos adquiridos dentro de la escuela como los que ofrece el mero intercambio comunicativo interpersonal o los aprendizajes que aporta el contacto con el entorno social pueden entenderse como conocimientos extraídos de factores e intervenciones no formales (Trilla, 1993). Se trata de una serie de aprendizajes que no alcanzan el nivel de

estructuración que caracteriza la enseñanza reglada, sino que nace de la experiencia o la interacción con el entorno y los agentes de este entorno.

En definitiva, se trata de formas de aprendizaje mucho más vivenciales y “reales” para el individuo. Esto implica que no debemos alejar estos tipos de aprendizajes de los entornos formales de educación reglada, sino que debe de estar presente en todo entorno educativo y de adquisición de conocimientos. Esto implicaría que, si el sistema sufriese algún cambio o renovación, se facilitaría el diálogo o la expresión de ideas, intereses o necesidades de los alumnos dentro del aula desde un punto de vista ecológico. (Martín, 2014)

A este tipo de educación se le denomina *Educación informal*, la cual, según García (1991); es aquella que recibe el niño y el adulto a través del uso cotidiano de la prensa, radio y TV, de la comunicación con los grupos sociales, de las lecturas de su entorno laboral, etc. La educación informal se basa en los aprendizajes que extrae cada persona a partir del contacto con el contexto en el que vive. Se trata de proceso educativo que carece de carácter intencional, es inconsciente y carece de estructura fija o de sistematización alguna. Está influida, evidentemente, por la acción de factores y actores sociales, incluyendo cualquier tipo de actividad cotidiana, inclusive conversaciones o diálogos relajados con otros iguales.

Estos aprendizajes sociales y cotidianos deben, sin embargo, ser un marco educativo a tener en cuenta que contribuyan con la desformalización de las instituciones educativas tradicionales. Aunque haya una evidente presencia de la educación reglada en

los entornos escolares, no podemos olvidar que son instituciones socioculturales en las que existe un alto grado de interacción entre los distintos agentes educativos que las componen. Supone una mejora evidente el potenciar estas interacciones para que el flujo de aprendizaje informal aumente. La desformalización de las instituciones educativas implica, por tanto, mejorar los sistemas comunicativos, procurando una mayor comunicación bidireccional en el binomio profesor-alumno, como aconseja Pereira, Fillol y Moura (2019).

Según García (1991), la *Educación formal* se define como aquella que se da en las instituciones educativas, como la escuela, siendo de carácter intencional y consciente, proponiéndose una serie de objetivos y sistematizando y diseñando un plan educativo concreto con una serie de pasos definidos por educadores profesionales. Existe una normativa, unos procedimientos de actuación y una estructura similares en todos los entornos de educación formal. Por tanto, podemos destacar que se trata de un modelo educativo basado en la construcción generalizada de estándares de enseñanza en todas las instituciones de esta índole, lo que facilita la homogeneización de los aprendizajes de diferentes alumnos.

También debemos tener un tercer tipo de educación en consideración, la *Educación no formal*. Esta se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que no siendo escolares han sido creados para la consecución de determinados objetivos educativos. Se trata de una educación planificada, intencional y sistematizada con un diseño y un plan educativo concreto pero que, sin embargo, no está ligada a los centros escolares convencionales. Pese a disponer de una metodología,

temporalización y una idiosincrasia parecida a la que caracteriza a la educación formal, la educación no formal es ajena a los entornos formales y se desmarca de los organismos de educación reglada, aunque pueda complementar los aprendizajes que se dan en esta.

Aunque estos tipos de educación ya existían antes de su conceptualización, no fue hasta el año 1967, como indica Trilla (1993), cuando se instauraron los términos de *Educación Informal/Educación no Formal* en la *International Conference on World Crisis in Education* (Williamsburg, Virginia, EEUU) por P.H. Coombs, evolucionando a la distinción de *Educación Formal*, *Educación No Formal* y *Educación Informal* en 1968.

En las primeras definiciones de estos tipos de educación encontrábamos los siguientes enunciados (Trilla, 1993):

- *Educación Formal*: Comprende el sistema educativo junto a su alto nivel de estructuración e institucionalización, con metodologías y cronologías establecidas que se extienden desde la educación primaria hasta los años de universidad y posgrado.
- *Educación No Formal*: Aquella serie de actividades organizadas y sistematizadas que se llevan a cabo fuera del contexto de la educación reglada y formal que indicamos anteriormente.

- *Educación Informal*: Es aquel proceso educativo que se desarrolla a lo largo de toda la vida en el cual se adquieren conocimientos a partir del día a día y de la relación del entorno con el individuo.

Esta tripartición del concepto de educación implica que todos los procesos educativos que experimentan las sociedades han de estar incluidos en las categorías señaladas. No obstante, no podemos afirmar categóricamente que un modelo educativo sea más recomendable que otro, sino que son complementarios y necesarios por partes iguales. Sin embargo, en pocas ocasiones se han aprovechado las ventajas de la *educación informal* y la *educación no formal* en los centros de formación reglada.

Existen diversos criterios para diferenciar estos tipos de educación. Martín (2014), establece el criterio organizativo y el criterio vinculado a la programación de las acciones educativas, siendo el primer criterio el que responde a la estructuración por niveles y la obtención de niveles oficiales de educación reconocidos y permite diferenciar los contextos formales de aquellos no formales, y, por otro lado, el segundo criterio, permite diferenciar los contextos informales y no formales de aquellos llevados a cabo en contextos de educación formal.

Siguiendo esta línea, distinguiremos los diferentes criterios fundamentales de diferenciación que se aprecian entre la *Educación Formal* y *No formal* y la *Educación Informal* son (Trilla, 1993):

- *Intencionalidad del agente y el carácter metódico*: Tanto en la Educación Formal como No Formal existe la intención de que el proceso de enseñanza-aprendizaje

se lleve a cabo, mientras que en la Educación Informal no existe una intención explícita.

Sin embargo, no podemos afirmar que no exista cierta intencionalidad en algunos aprendizajes llevados a cabo en el ámbito de la Educación Informal, ya que si situamos a la familia dentro de esta partición del término *Educación* podemos observar que sí existen algunas lecciones o enseñanzas intencionadas.

- Carácter metódico: La *Educación Formal y No Formal* presenta un método específico, es decir, una serie de horarios, instrumentos, estrategias y evaluaciones por las que conducir y llevar a cabo el proceso educativo. Sin embargo, la *Educación Informal* es asistemática y no plantea espacios u horarios fijos donde la enseñanza se deba llevar a cabo, sino que existe libertad contextual, temporal y metodológica.

Algunos autores como García (1991) están en contra de la consideración de esta triada como categorías válidas de tipos de educación, ya que consideran que la educación formal debería incluir la educación reglada y no reglada, siendo estas últimas las que consideramos hoy como educación formal y no formal. Según el esquema que nos propone el autor, existirían dos tipos de educación: la *Educación Formal*, dividida en *Educación Reglada* y *Educación no Reglada*, y la *Educación Informal*.

No obstante, podemos señalar algunas diferencias entre la *Educación Formal* y la *Educación No formal*, recogidas en los siguientes criterios (Trilla, 1993):

- Criterio metodológico: La educación formal, como hemos señalado anteriormente, se enmarca en instituciones académicas oficiales, junto a horarios, emplazamientos propios y la implantación de roles asimétricos y complementarios en el binomio profesor-alumno. Se trata de un aprendizaje descontextualizado, precedido de una preselección de contenidos en función de los requerimientos exigidos en el currículum académico.

Por otro lado, la educación no formal rompe con alguna o algunas de estas normas inquebrantables en la educación formal. Se trata de una organización, que aunque existente es mucho más flexible y en la que pueden transformarse los roles adoptados por los actores educativos y seleccionar contenidos que se alejen de los oficiales. Dadas estas diferencias, mientras que en un contexto de educación formal reglada existe una estructura o un organigrama, en un contexto de educación no formal se permitirá una actitud mucho más abierta y flexible que las formas más tradicionales tanto por parte del alumnado como del profesorado.

- Criterio estructural: En la educación formal existe una estructuración y una serie de niveles jerarquizados, normalmente por edades, desde la educación primaria hasta la educación universitaria orientada a la obtención de títulos académicos. En la educación no formal no existe esta graduación de niveles ni la obtención de credenciales académicas oficiales. Se trata de un sistema cronológicamente graduado que recorre desde la educación primaria o inicial hasta la educación superior. Podemos observar que la educación formal permite el acceso a grados y ofertas laborales que requieren el certificado de la titulación del centro de

educación formal, mientras que la educación no formal se enfoca en ser útil para el entorno social, individual y/o productivo (Martín, 2014). El criterio estructural es aquel que nos muestra García (1991) anteriormente, pues establece la distinción entre la educación formal y no formal según si esta se trata de educación reglada o no reglada.

En definitiva, podemos considerar entonces que el contexto escolar y puramente instruccional no siempre es el indicado para atender a todas las necesidades educativas que demanda el individuo, ya que existe una creciente intención en las personas de crear y enriquecerse a partir de recursos alternativos a la educación reglada (Trilla, 1993). Esto muestra la necesidad de trabajar y potenciar las labores de educación informal en estos contextos para lograr una mayor diversificación en los aprendizajes con el objetivo de que resulten más atractivos para los alumnos, mejorando la disposición de los mismos

2.1.2 Educación formal, no formal e informal en música

Numerosos autores han tenido como objeto de estudio las distintas formas de aprendizaje musical y las relaciones existentes entre las mismas, contemplando los modelos formales, no formales e informales en el aprendizaje musical pero sin profundizar en la interrelación entre estos campos educativos. El trabajo interrelacionado entre las distintas formas de enseñar música puede favorecer y enriquecer el aprendizaje de manera notoria, además de favorecer los procesos atencionales y de motivación intrínseca al aprovechar los aprendizajes de música en la *educación informal* en entornos de educación reglada.

Es por ello por lo que existe una creciente tendencia a incluir y considerar, dentro de las instituciones educativas, tanto situaciones de aprendizaje formal como de aprendizaje informal, ya que estas últimas han demostrado ser de gran importancia tras hacer grandes contribuciones a la educación musical. Es por ello que debemos considerar a la educación formal y a la educación informal como dos caras de una misma moneda, en vez de considerarlas dos prácticas opuestas e irreconciliables.

Además, el desarrollo tecnológico ha favorecido los modelos de aprendizaje musical informales, en los cuáles no se aprende acerca de la música, sino que el principal objetivo es tocar música, escuchar música, bailar música, o compartir compañía con música. Folkestad (2006), indica a continuación que gracias a este flujo de aprendizaje informal los alumnos llegan a las instituciones educativas con un amplio bagaje de conocimientos musicales bastante rico. Es entonces responsabilidad del docente aprovechar tales conocimientos para mejorar los aprendizajes de sus alumnos, trabajando nociones de música de manera cómoda, natural y real con los mismos. A través de una serie de revisiones bibliográficas, este autor nos muestra investigaciones que muestran peculiaridades y características de los aprendizajes informales en música:

- El aprendizaje informal musical va más allá del objetivo de aprender música, sino que implicaba la adquisición y construcción de una identidad personal, así como un entrenamiento lingüístico, etc. Es decir, muestra un nivel de aprendizaje mucho más holístico.

- Los adolescentes suelen hacer distinciones sobre la música académica y la música de ocio, es decir, existe un ámbito de discurso en el que se refieren a la música académica como aquella que aparece en la asignatura de música que cursan, frente a la música de ocio, la cual puede incluir la música académica pero incluye música que va más allá del ámbito escolar. Así pues, se demostró cómo estos alumnos preferían trabajar en la asignatura de música de manera similar que trabajaban la música fuera del aula.
- En el mundo del rock se ha dado la mitificación del “tocar de oído” o “aprender a tocar de oído” y una serie de testimonios en los que se presume de carecer de conocimientos sobre teoría musical, llegando a ser ocultados en determinadas ocasiones. Esto muestra cómo estos tipos de aprendizaje informales vienen acompañados de rasgos culturales característicos de microsociedades y grupos concretos. A mayor diversidad de grupos mayor diversidad de música asociada a las identidades propias de la idiosincrasia del colectivo.

Como nos muestra un estudio llevado a cabo por Herrera, Cremades y Lorenzo (2010), la educación informal en música, frente a la educación formal, es aquella que más modifica, influye y orienta los intereses de las personas, siendo este factor aún más notable en las mujeres que los hombres. En este estudio también se muestra cómo influye el origen cultural los intereses musicales de los alumnos.

Es por ello necesario considerar al aprendizaje musical como una práctica cultural, es decir, la práctica musical creativa parte de la relación entre la experiencia y la competencia musical de los participantes, las herramientas, los instrumentos y las

formaciones, siendo estos elementos y recursos denominados como *affordances*. Estos *affordances* deberán de ponerse en práctica para trabajar habilidades de creación e interpretación musical, partiendo de sus experiencia previa con el fin de que se fomente un aprendizaje significativo que extienda puentes de apoyo entre la música que conocemos y las destrezas musicales recogidas en el currículum de educación musical. (Folkestad, 2006)

Una de las principales distinciones entre el aprendizaje formal y no formal de música es que en una situación de aprendizaje formal el objetivo se centra en *aprender cómo tocar música*, mientras que en situaciones de aprendizaje informal se centra en *tocar música*. No obstante, estas prácticas pueden darse simultáneamente según la intencionalidad del individuo. Folkestad (2006), propone el ejemplo de la composición: se trata de una situación de aprendizaje formal porque el individuo se enfoca en la creación musical, mientras que al mismo tiempo lleva a cabo un proceso de aprendizaje informal relacionado con *cómo* componer música y en los procesos de inspiración creativa. Los aprendizajes en música serán formales o informales dependiendo de la existencia o no de roles de “profesor” y “alumno”, además de si la intencionalidad se dirige a *hacer música* o a *cómo hacer música*. Dentro de estas no incluimos el emplazamiento, ya que cada vez es menos cierto que en los entornos académicos sólo se den aprendizajes musicales formales y que en entornos cotidianos sólo se den aprendizajes musicales informales.

En lo que a la educación formal y no formal se refiere, como indican Berbel y Díaz (2013), tanto la educación formal como la educación no formal son un punto de

encuentro imprescindible en la educación musical. Esto implica que ambos tipos de educación deben de coordinarse y complementarse para enriquecer los aprendizajes en el ámbito de la educación musical en los individuos. El aprendizaje de música en la educación formal no debe solapar a los procesos de aprendizaje en educación no formal y viceversa, ya que suponen formas distintas de trabajar esta materia que pueden enriquecer la práctica educativa a todos los niveles.

Los autores anteriores presentaron una serie de conclusiones tras observar la predisposición de profesores tanto de centros formales como no formales para trabajar de manera cooperativa, se extrajeron una amplia lista de resultados, entre los que destacamos:

- Es posible llevar a cabo actividades conjuntas entre centros del ámbito no formal y el ámbito formal en música, tales como: organizar conciertos, intercambiar materiales y recursos didácticos, plantear debates, charlas conjuntas y seminarios, etc.
- Plantear actividades como audiciones y talleres de instrumento fomenta el acercamiento entre el ámbito formal y no formal del aprendizaje musical además de tener una repercusión directa en forma de impacto cultural dentro de los municipios.
- El trabajo colaborativo entre las instituciones del ámbito formal y no formal de la educación musical favorece la participación en actividades musicales por parte del

alumnado y a la construcción de una cultura colectiva en la que se trabajen las competencias creativas, expresivas, comunicativas y de toma de conciencia sobre el papel de la música en la sociedad actual.

- Incrementar las interrelaciones entre ambas agencias educativas implica el diseño de unidades didácticas y metodológicas conjuntas y complementarias, las cuales compartan objetivos y competencias a desarrollar.

Para que puedan desarrollarse este tipo de experiencias debemos fomentar el diálogo y el acercamiento entre los profesores y profesionales tanto del ámbito formal como no formal de la educación musical para poder enriquecer estos tipos de aprendizajes, ya que, como muestran los estudios; pese a haber una predisposición positiva a este diálogo no se trata de una práctica muy extendida.

2.2 Teorías de enseñanza musical

2.2.1 Enfoques metodológicos en la enseñanza musical

Aróstegui (2014) afirma que los enfoques curriculares que se adoptan tienen amplias consecuencias en la educación musical y en las teorías de enseñanza implicadas.

Tales enfoques se agrupan en los siguientes:

- *Enfoque técnico*: Este enfoque se respalda en la conceptualización tradicional de la materia en la que se aplica. Prima el aprendizaje del contenido por encima del proceso del aprendizaje, es decir, se concibe al alumno como un mero receptor de información a la cual se ha de adaptar, tratando de interiorizarla. Cuando se pone

en práctica este enfoque curricular en la educación musical encontramos que para enseñar música se enseña primero qué es un pentagrama o al enseñar a tocar un instrumento se enseña primero la técnica.

Se trata de un aprendizaje que debe seguir la lógica, considerándose el contenido y la información ajenos al propio individuo. Aróstegui (2011) relaciona al individuo con un *caja negra* en la que hay que volcar unos contenidos sin que importe demasiado el cómo. El alumno trabaja por la consecución de los objetivos propuestos y, aunque no encuentren sentido a sus aprendizajes, sabe que más adelante serán útiles. El docente se convierte en el principal componente del binomio enseñanza-aprendizaje, ya que es él quien dispone de la información y el contenido de vital importancia para el alumno, quien se limita a recibir la información e interiorizarla en la medida de lo posible.

Llevar el enfoque técnico a la práctica educativa en música implica empezar explicando qué son las figuras, las notas o la técnica a la hora de tocar un instrumento, convirtiéndose así en un aprendizaje puramente teórico en el que la interpretación, la creatividad o las características individuales respecto a la música son ignoradas y limitadas a un segundo plano.

- Enfoque práctico: Este enfoque se respalda en las teorías psicológicas, cuya premisa principal es que los alumnos construyan su propio conocimiento a través de las enseñanzas que reciben. Para que esto sea posible los alumnos deben poder ser capaces de atribuirle *significado* a tal conocimiento, lo que se conoce como

aprendizaje significativo. El alumno ya no es un mero receptáculo de informaciones emitidas por el profesor, sino que dirige su propio aprendizaje mediante las orientaciones y guías que propone el profesor, quien adopta un rol de facilitador y de orientador. Se tiene en cuenta el desarrollo psicológico del alumno y se trata de contribuir de forma positiva en su maduración personal.

Cuando se pone en práctica este enfoque curricular en la educación musical encontramos como, al contrario que en el enfoque anterior, prima el aprendizaje más eminentemente práctico en la música, aplazando el aprendizaje más teórico en los primeros aprendizajes. Los parámetros musicales, tales como el ritmo, melodía, textura o timbre, se aprenden a través de la experiencia directa con la música. Algunos representantes dignos de mención en este enfoque son Orff, Schafer, Willems o Martenot.

- Enfoque crítico: Este enfoque se respalda por teorías de marcado carácter sociológico, ya que centra su atención en la interacción social y en el contexto social de aprendizaje. El conocimiento, por tanto, se construye a través de la interacción con otras personas en la realización de la actividad en cuestión. Cada individuo presenta un bagaje cultural individual que, al entrar en interacción con un agente externo, se modifica y se ve modificado, generando una identidad respecto a ese conocimiento.

Este enfoque se traduce en el currículum como la reivindicación de establecer la música intercultural dentro del propio plan de estudios, en la que

puedan aparecer músicas de todos los grupos sociales en función del contexto sociocultural de las personas que los integren. No obstante, no todas las músicas presentan el mismo valor artístico, por lo que; en palabras de Aróstegui (2014): “Hay que dotar a los alumnos de los recursos necesarios para que puedan incluir dentro de su cultura la música que más les gusta y que, a la par, no carezcan de valor artístico” (p.25).

Por tanto, la educación en música debe de centrarse en la formación de la persona para que pueda ser capaz de desarrollar una capacidad de crítica, argumentación y juicio sobre la música, más allá del discurso comercial propugnado por los medios de comunicación. En definitiva, el enfoque crítico aplicado al ámbito de la música debe de contribuir a la construcción de la capacidad crítica y de juicio de la música en sus alumnos a través de una serie de recursos. Tal visión será diferente de una a persona a otra, lo que modifica la consideración de un producto como rico o pobre en valor artístico.

Los enfoques presentados son compatibles y un profesor ha de ser capaz de moverse entre estos en función del momento en el que se encuentre. Esto implica que pueden existir situaciones en las que el enfoque práctico es el más conveniente, otras en las que el enfoque técnico es el idóneo y, finalmente, ocasiones en las que el enfoque crítico será crucial. No obstante, como indica Aróstegui (2014); estos tres enfoques se reconocen como dos a la hora de llevarlos a la práctica: un primer enfoque, basado y centrado en la obtención de un producto final (enfoque técnico-práctico), y un segundo enfoque; el cual considera que la acción, el desarrollo y, en definitiva, el proceso de

aprendizaje es el fin en sí mismo (enfoque práctico-crítico). Por ende, el profesorado ha de ser versátil y poner en práctica uno u otro enfoque teniendo en cuenta dónde centra su foco de interés.

2.2.2 Metodologías activas en la enseñanza musical

2.2.2.1 Método Dalcroze

El modelo que propuso Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) fue una verdadera innovación en el mundo de la enseñanza en música, el cual trabajaba la música junto al movimiento y la actividad corporal con el fin de crear una imagen mental del sonido y de la propia música. En esta metodología adquiere una importancia vital el ritmo, bautizándose como *rítmica dalcroziana*, siendo esta el medio por el que mejorar los procesos atencionales y de concentración de sus alumnos a través de la propia interpretación. Podemos observar que existen tres pilares fundamentales dentro de este método: el ritmo, el solfeo corporal y la improvisación.

La metodología tradicional impedía adquirir esta noción de imagen del sonido por su carácter matemático y deshumanizante. Por lo contrario, la actividad muscular favorece la expresión y la adquisición de nociones rítmicas en los alumnos a través de los propios movimientos del individuo, entendiendo el ritmo no sólo como el pulso de una pieza, sino como el reflejo de ésta a través de la expresión corporal. Dalcroze define la capacidad de exteriorizar físicamente la música como *memoria muscular*, facilitando el desarrollo de mecanismos de *sincronización rítmico-motora*, además de una mejora en la motivación intrínseca del alumnado y en el desarrollo de otras habilidades como la

mejora del oído¹, de la memoria, de las relaciones interpersonales y, de manera efectiva, de la creatividad. (Jorquera, 2004)

Por tanto, es destacable indicar que el método Dalcroze promueve la interacción temprana del alumno con la música a través de la rítmica para que los alumnos puedan “vivir” la música y no estudiarla desde los inicios como si de matemáticas se tratase. El cuerpo es el componente principal para que el aprendizaje de componentes teóricos como el tono, el semitono, las tonalidades o la escala de ritmos queden perfectamente integrados en la metodología en el aula, además de trabajar la expresión corporal y las capacidades de comunicación que otorga el propio movimiento. (Lago & González, 2012)

2.2.2.2 Método Orff

Hemos mencionado anteriormente el método Orff, el cual es un modelo metodológico de enseñanza basado en el autodescubrimiento, el desarrollo creativo y desarrollo de competencias cognitivas a través de la música, desarrollado entre 1950 y 1960 por el compositor alemán Carl Orff (1895-1982). La propuesta de Orff prioriza la producción de piezas y materiales destinados a la estimulación de las destrezas musicales ejecutadas de manera grupal (instrumental, vocal, corporal) a partir de cinco tomos didácticos (el "Orff Schulwerk"), que aglutinan juegos lingüísticos y de movimiento

¹ Dalcroze consideraba que se podía llegar a desarrollar el “oído absoluto” a través de una educación y formación musical de calidad, siempre y cuando se este aprendizaje se dé de manera temprana. El oído absoluto es la habilidad de reconocer una nota sin necesidad de usar ninguna referencia, simplemente al escucharla.

corporal, instrumentos musicales, ejercicios vocales, uso de percusión corporal, etc., y del "instrumental Orff", el cual permite a los alumnos tocar e interpretar piezas del Orff Schulwerk, procurando el desarrollo de la competencia intercultural. (Hemsey, 2004)

Orff quería que cada alumno fuese expuesto a la humanización y la autorrealización que aporta la música para que llevara desarrollase sus capacidades y cualidades musicales latentes potenciando las competencias individuales dentro de un contexto o grupo (Dollof, 1993). El papel del profesor es entonces preparar este contexto en el que las destrezas y el intelecto musical se desarrollen, tanto para el individuo como para el grupo, captando su atención a través de la participación activa al tomar parte en la acción musical a través de los seis elementos de la música: el ritmo, la melodía, la armonía, el timbre, la forma y las dinámicas por medio de del habla, la canción, el movimiento, la percusión corporal, la percusión determinada e indeterminada y el uso de instrumentos musicales para favorecer de manera transversal la educación intercultural. (Esquivel, 2009)

Como indica Lahoza (2012), la música se convierte en ese momento en algo más que un producto, se convierte en un proceso dirigido a la creación de producciones expresivas que tiene un valor en sí mismas. Podemos disfrutar y aprender del proceso mientras disfrutamos y aprendemos del producto.

2.2.2.3 Método Kodály

Este método, propuesto por el compositor húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), centra su atención en la cultura musical como vehículo del aprendizaje, es decir, a través de actividades etnomusicales. El método Kodály trabaja por la alfabetización musical de los alumnos mediante el canto coral como instrumento y medio. El folklore y el canto coral están unidos y varían dependiendo de la zona cultural en la que se enmarque el individuo, por lo que trabajar con estos en la formación musical implica definir y desarrollar la *lengua materna musical* a través de las producciones musicales enmarcadas en el país de origen de estos alumnos. (Jorquera, 2004)

La *lengua materna musical* se relaciona directamente con los estímulos auditivos y musicales que reciben las personas desde el comienzo de sus vidas y, de manera remarcable, en la infancia. Actualmente, estos estímulos ya no se corresponden con la música folklórica o el canto coral, sino que corresponde a la música que perciben las personas desde medios de comunicación y plataformas de gran diversidad. Esto abre el abanico de estímulos auditivos y musicales que recibe el alumno, por lo que se observa la necesidad de elaborar estrategias docentes que abarquen este amplio espectro de *lenguas maternas musicales* para trabajarlas en el aula.

Este método también pretende entrenar el propio oído para evitar, en la medida de lo posible, lo que Kodály denominaba “basura musical” o música de baja calidad. Se emplea, por tanto, contenido musical que sea conocido para el propio alumno como base inicial para erradicar el analfabetismo musical, el cual está bastante presente en la

sociedad actual debido la rápida expansión de música simple y comercial a través de la *mass-media*. En el modelo Kodály el alfabetismo musical no se consigue a través del solfeo, como hace ver el modelo tradicional, sino que debe de trabajarse al forjar un pensamiento sonoro a partir de la propia voz en el canto coral, siendo la voz el instrumento musical más inmediato y versátil del que puede disponer el alumnado. (Lucato, 2001)

Sin embargo, este modelo no trabaja muchas de las habilidades y destrezas que demuestran los anteriores, ya que se basa en el mero aprendizaje de un repertorio musical que, aunque se trabaje de manera gradual, no favorece el aprendizaje musical individual (ya que se lleva a cabo de manera colectiva) o el desarrollo de las capacidades creativas. No obstante, es importante destacar que es uno de los primeros modelos en señalar el entorno musical del alumnado como una pieza clave para trabajar la enseñanza de música en el aula.

2.3 Educación musical reglada en España

Para poder fundamentar y explicar el desarrollo de la educación musical dentro de nuestro sistema educativo, debemos comentar brevemente cómo han ido cambiando con el paso de los años las diferentes leyes educativas que lo regulan. Además, cuando entrevistamos a los docentes de los centros de educación secundaria de música debemos de tener en cuenta dónde están limitados a la hora de trabajar, de acuerdo a las premisas y exigencias del currículo de formación secundaria. Mostraremos las leyes más actuales

que han marcado los últimos pasos en la regulación de la educación reglada de música: LOGSE² (1990), LOCE³ (2004) y LOMCE⁴ (2013)

La implantación de la LOGSE supuso un gran cambio dentro de la ordenación educativa dentro del sistema de enseñanzas educativas nacional, ya que incluyó en el currículum de educación infantil, primaria y secundaria la asignatura de música, junto a especializaciones en música dentro de la preparación universitaria para el futuro profesorado de magisterio. Dentro de las enseñanzas especializadas de música, existen grandes niveles de distinción entre la enseñanza de música en el conservatorio y en escuelas de música. Estas últimas son consideradas como centros de aprendizaje no formal que ofrecen una buena formación musical donde no existe límite de edad para los alumnos que quieran acceder. (Berbel y Díaz, 2013)

Los profesionales que pueden ejercer la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato deben de tener formación universitaria en Musicología o Historia y Ciencias de la música o, por otro lado, disponer de títulos superiores de conservatorio, junto a un permiso específico dotado por la institución universitaria a través del MAES⁵ (Pérez, 2005). El currículum del área de música presentado en la LOGSE presentaba seis bloques fundamentales que tenían el objetivo de llevar a cabo

² Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

³ Ley Orgánica de Calidad de la Educación

⁴ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

⁵ Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

una formación en música más diferenciada y analítica al mismo tiempo que mantenía la meta de promover una educación musical que trabajase las capacidades expresivas y perceptivas. Estos bloques temáticos eran:

- Expresión vocal y canto
- Expresión instrumental
- Movimiento y Danza
- Lenguaje Musical
- La música en el tiempo
- Música y comunicación

Bien es cierto que estos contenidos no tenían una clara especificación sobre cómo se evaluaban o cómo debían desarrollarse las metodologías, por lo que dependía del docente hacer hincapié en los criterios de evaluación y en guiar la clase según su parecer. Además, la temporalización y los recursos reales que eran otorgados a los centros no permitían que se crearan expectativas reales de que los contenidos más prácticos pudieran llevarse a cabo. La LOGSE supuso una mejora en la visión de la asignatura de música, reflejando su importancia en el currículum de enseñanza, pese a que su aplicación en la realidad de las aulas fuese insatisfactoria y no lograse los objetivos propuestos.

Tras la derogación de la LOGSE y la implantación de la LOCE (2004) en el currículum, encontramos cómo la educación musical perdió presencia en las instituciones

de educación secundaria obligatoria, tratándose de una asignatura optativa en el tercer y cuarto ciclo, junto a una evidente reducción de horas. Esto ha favorecido una visión más simplista sobre la asignatura de música, facilitando a leyes posteriores como la LOMCE la restricción y la limitación del área de música tanto en centros de educación secundaria como primaria. (Pérez, 2005)

Es con la aparición de la LOMCE en 2013 cuando el área de música se vio perjudicada en educación secundaria. Esto se debe a que la asignatura pasó a ser optativa durante toda la etapa de secundaria en algunas autonomías, relegando a un segundo plano el desarrollo de las capacidades creativas o el desarrollo de la sensibilidad artística y musical. Pese a los intentos de la Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español, junto a colectivos de docentes de música, el carácter no obligatorio permanece dentro del currículum de enseñanza secundaria obligatoria de música en algunas zonas de la región española, alejando aún más a los alumnos de la música y las destrezas tan fundamentales que su aprendizaje aporta a los mismos. (Casals, Carrillo & González, 2014)

Además, los enfoques metodológicos que se recogen en la normativa académica del currículum de música en educación secundaria vienen diferenciados en función de la comunidad autónoma en la que se enmarcan. Esto provoca un problema de dispersión curricular, ya que se plantean enfoques y metodologías para la enseñanza de música muy alejados entre sí dentro de las distintas autonomías del territorio nacional. Esto es posible porque la propia LOMCE favorece que cada comunidad autónoma modifique y planifique su currículum oficial en Educación Artística, lo que provoca que la acción

docente de los profesores no pueda compararse con la de los profesores de las demás comunidades autónomas y que, por tanto, no puedan tampoco compararse los resultados académicos de los alumnos de una autonomía con la de otra, al ponerse en juego planificaciones curriculares totalmente diferentes. (Belletich, Wilhelmi y Ángel-Alvarado, 2016)

Este aspecto de la LOMCE no sólo entraña la problemática de comparar los resultados en la asignatura de Educación Musical entre las comunidades, sino que además permite que algunas comunidades autónomas apuesten por un currículum eminentemente científico en el que la música es una asignatura optativa. Esto pone en amenaza el desarrollo del espíritu humanista y creativo de los jóvenes que cursan actualmente la educación reglada de estas autonomías y aumenta la dispersión curricular a nivel estatal.

2.4 Influencia del contexto en el alumnado

2.4.1 Paisaje sonoro o *Soundscape*

Para llegar a comprender la gran influencia del entorno en la percepción de la música del individuo, debemos detenernos en el concepto de “Paisaje sonoro” introducido por Schafer, quien afirma que el desarrollo de la competencia musical y el aprendizaje de la música puede ayudarnos a comprender el mundo mediante la escucha, atendiendo a él como si fuese una composición. Guerrero (2009) nos muestra los tres elementos que podemos encontrar en el Paisaje sonoro propuesto por Schafer:

- *Sonidos principales*: es la principal nota, o nota tónica en términos musicales, y viene marcada por el carácter de las personas que convive con el sujeto que escucha. Se suelen escuchar desde el plano inconsciente.
- *Señales sonoras*: Estas suelen escucharse de manera consciente y son aquellos sonidos que son fácilmente reconocibles, reconocidos como ruido.
- *Marcas sonoras*: aparecen en el ambiente que rodea al individuo y están ampliamente marcadas por las características culturales y ambientales de la localización geográfica del individuo.

Para Schafer (1993) el término Paisaje sonoro puede aplicarse a múltiples espacios mientras sean entornos acústicos, es decir, reconoce tanto una obra musical como un programa de televisión como paisajes sonoros. Conocer la música inmediata y cercana, por tanto, nos facilita conocer las sociedades y el Paisaje Sonoro local. Este autor también afirma que tal hecho puede demostrarse al observar cómo en períodos tranquilos de la historia en los que reinaba la paz la música era jovial y calmada, mientras que en períodos bélicos e inestables la estridencia y el tempo prestissimo marcaban el carácter de las obras musicales.

La única manera de manejar este paisaje sonoro y contribuir en su construcción y modificación es mediante el entrenamiento auditivo que nos proporciona la educación musical y el individuo esté motivado durante el proceso de actividad creativa, ya que la creación de paisajes sonoros viene marcada ampliamente por la existencia de una motivación intrínseca en las tareas artístico-creativas. Trabajar con el objetivo desarrollar

el concepto de paisaje sonoro en la conciencia del alumnado supone una de las principales metas del constructivismo social, para la cual debemos de dejar atrás metodologías obsoletas en formación musical en las instituciones de secundaria. Debemos de trabajar con la música que conforma este paisaje con el que el alumno está en permanente contacto. (Ángel-Alvarado, Belletich y Wilhelmi, 2019)

2.4.2 Agrupaciones juveniles

Es un hecho que la mayoría de encuentros sociales adolescentes tienen lugar en entornos donde la música tiene una gran presencia: los conciertos, discotecas o bares reproducen todo tipo de música, distinguiéndose distintos géneros musicales según el entorno. En las agrupaciones juveniles, la música, junto a sus letras, ritmos y mensajes, se transforman en un facilitador en la comunicación social, favoreciendo a los individuos el sentimiento de pertenencia a un grupo o microsociedad determinado. (Carballo, 2006)

Además es habitual y natural que los jóvenes se terminen identificando con un género concreto dentro de la música y, acompañado de esta, de un aspecto físico que esté, en mayor o menor medida, relacionado con el contexto sociocultural que rodea este estilo musical. Esta preferencia por la música suele provenir de una marcada influencia del entorno de la persona, quien de pequeño recibe estímulos que modifican su forma de ser y, por ende, su interés por unos u otros estilos musicales. (Herrera, Cremades & Lorenzo, 2014)

Ya nos adelanta García (1991) que las agrupaciones juveniles pueden ser sumamente útiles para la planificación en materia de formación en integración en la

sociedad de las mismas por parte del docente, siendo fundamental conocer las características generales que definen la sociedad en la que está inmerso el joven. Este contexto es cambiante, exige al individuo una serie de adaptaciones para continuar en su desarrollo madurativo como futuro/a hombre/mujer y marca la consistencia de su realidad personal y cultural.

Tanto el ambiente como la cultura favorecen la construcción de la identidad del joven y la cohesión de la propia cultura, fortaleciéndose a través de un espacio de convivencia, ideas e intereses que se ven fortalecidos por las relaciones comunicativas dentro de las agrupaciones juveniles. Incluir la música que escuchan estas agrupaciones juveniles que encontramos en el grupo clase en los contenidos de enseñanza musical es fundamental, ya que se ven identificados y familiarizados con tales ritmos y mensajes, además de disfrutarla y consumirla. Esto favorece que se considere el aula como un espacio mucho más cercano a la realidad del alumno y el aprendizaje musical se lleve a cabo desde un mayor grado de motivación intrínseca. (Carballo, 2006)

Para que la inclusión de la música que escuchan las agrupaciones juveniles en la realidad del aula se lleve a cabo, es indispensable trabajar por una educación musical intercultural, ya que la diversidad dentro de los intereses musicales de los alumnos cada vez es mayor. Debemos de atender a la música que escuchan los alumnos y que puedan ser capaces de compartirla con el resto de jóvenes. Además, pueden existir centros escolares en ciertas zonas de limitado nivel socioeconómico donde es muy probable que un alto porcentaje de los alumnos compartan los mismos gustos musicales. En ese caso, es importante hacer énfasis en el aspecto de la interculturalidad musical con el fin de

poder abrir las opciones musicales y enriquecer el gusto por la música de estos jóvenes. (Herrera, Cremades & Lorenzo, 2014)

2.4.3 Nuevas tecnologías y sociedad de la información

Los medios de comunicación están muy presentes en nuestro día a día, campo en el que interviene la educación informal de manera evidente. Por tanto, podemos considerar a los medios de comunicación como instrumentos para la transmisión de informaciones y conocimientos sin que exista contacto directo ni presencial entre el emisor y el receptor. Esto se entiende como positivo en medio de una sociedad que agradece la inmediatez y que ha evolucionado respecto a la forma en la que se se llevan a cabo las relaciones interpersonales, sin límites de tiempo o espacio.

Según Martínez et al. (2016), múltiples investigaciones a nivel internacional han mostrado la creciente y vital importancia de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, con el objetivo de construir una sociedad que organice y oriente la utilización de estas como recursos válidos para un correcto desarrollo del aprendizaje significativo. Las cuatro conclusiones básicas que extraen estos autores de las investigaciones a nivel internacional son las siguientes:

- El uso y el consumo de las nuevas tecnologías y nuevos medios de comunicación (destacando las redes sociales) ha aumentado progresivamente a lo largo de los años pero, sin embargo, la educación formal no ha sabido emplearlas en el ámbito educativo.

- Las tecnologías favorecen un aprendizaje bajo los preceptos del "just in time"⁶, en lugar del "just in case"⁷, siendo éste último propio de la enseñanza tradicional.
- Competencias como aprender a aprender o el aprendizaje para toda la vida (LLL= Long Life Learning) pueden verse mejoradas mediante el uso de nuevas tecnologías.
- La web 2.0 aporta un sinfín de herramientas y servicios que facilita la construcción de una actitud autónoma y la potenciación del trabajo individual (videos, wikis, fórum, cursos online, simulaciones, juegos etc.).

Pese a que los medios de comunicación son de utilidad tanto en la educación formal como en la informal, la educación no formal se ha visto especialmente potenciada por la aparición de los medios de comunicación de masas en la vida social. De los diez posibles usos y funciones pedagógicas que Trilla (1993) concibe en el consumo de los medios de comunicación, observamos los siguientes como importantes en el tema a tratar:

- La incorporación de recursos creados sin intencionalidad pedagógica en los medios de comunicación a la actividad escolar y académica como fuentes de información válidas para la programación de determinadas asignaturas.

⁶ Cuando los aprendizajes se llevan a cabo para la realización de la tarea en concreto porque se necesita en ese mismo momento.

⁷ Son aquellos aprendizajes que se llevan a cabo en el caso de que lo necesitemos en un futuro.

- Emplear y crear recursos propios de los medios de comunicación con intencionalidad pedagógica dentro de una planificación didáctica para favorecer los procesos atencionales y motivacionales del alumnado.
- Poner a disposición de los alumnos una serie de instrumentos y recursos propios de las tecnologías de la comunicación para emplearlos como medios expresivos y creativos.
- Consideración de los espacios de divulgación cultural, científica y artística que deja ver los medios de comunicación de masas.
- Tomar en consideración los efectos y aprendizajes educativos informales a través de los medios de comunicación.

No obstante, existen más fuerzas de la nueva tecnología que inciden en los tres tipos de educación propuestos. Dicho esto, debemos de hacer alusión a *las nuevas tecnologías de la información*, las cuales permiten almacenar inmensas cantidades de información. El caso más importante es el del ordenador junto al smartphone, conocidos como la revolución tecnológica de la educación (Trilla, 1993). Pese a que existen multitud de teorías y conjeturas sobre cómo estas nuevas tecnologías podrían marcar la diferencia en la metodología docente, aún es imprescindible tratar y trabajar la cuestión de la falta de orientación de los padres. (Martínez, 2016).

Esta tecnología adquiere mayor fuerza en el ámbito no formal que en el formal, ya que la adaptación de las nuevas tecnologías presenta una doble problemática según Trilla

(1993): en primer lugar la escuela no tiene suficiente fuerza económica como para costearse la compra y mantenimiento de ordenadores para todos los alumnos del centro y, por otro lado, los profesores no tienen conocimientos suficientes sobre estas nuevas tecnologías como para aplicarlas de manera eficaz en su acción docente.

Además, no es un secreto que las personas jóvenes están recibiendo información continuamente desde los distintos tipos de medios de comunicación, y aún más en plataformas virtuales y en redes sociales como Instagram, Twitter o YouTube. Es responsabilidad de la educación formal el otorgarle las herramientas y la formación a los jóvenes para que puedan emitir juicios sobre los géneros musicales a su alcance, forjando así su propio criterio e interés por los distintos tipos de música, mucho más allá de la música comercial o pop. (Herrera, Cremades & Lorenzo, 2014)

3 Metodología de investigación

3.1 Método

Llevaremos a cabo una investigación de carácter cualitativo a través de nuestro instrumento, una entrevista; que posteriormente será analizada mediante la herramienta Atlas T.I. La muestra de la entrevista es de 4 profesores y profesoras de secundaria del área de música para que, de esta manera, podamos contrastar los objetivos propuestos y elaborar nuestras conclusiones finales a partir de los resultados obtenidos.

Se ha escogido la modalidad de investigación cualitativa por el propio objetivo principal de la entrevista, conocer si los docentes de música de educación secundaria

incluyen en su metodología los intereses musicales personales de sus alumnos. Es necesario, por tanto, conocer las experiencias, observaciones y métodos adoptados por los profesionales para contrastar si se tienen en cuenta o no el gusto musical de los alumnos.

3.2 Participantes

El estudio se ha llevado a cabo con 4 profesores de 3 centros de Educación Secundaria de la provincia de Sevilla. La imposibilidad de concertar más entrevistas ha sido una limitación, tanto por las barreras físicas para concertar emplazamientos para las entrevistas como por compatibilizar horarios para poder llevarlas a cabo.

No obstante, encontramos variables diferentes que emplearemos para analizar los datos obtenidos en la entrevista, tales como la experiencia docente, el enfoque didáctico predominante o el tipo de centro en el que trabajan estos profesores, que nos permitirán establecer apreciaciones significativas.

3.3 Objetivos

- Conocer qué enfoque, dentro de los propuestos por Aróstegui, emplean los profesores de música de educación secundaria en el aula.
- Indagar sobre las metodologías adoptadas por los profesores de música de educación secundaria en su acción docente y si llevan a cabo metodologías activas.
- Conocer si los libros de texto dificultan el aprendizaje musical e impiden el desarrollo creativo de los alumnos.

- Observar si existen diferencias en la acción docente de los profesores de música en educación secundaria dependiendo del nivel socioeconómico del centro.
- Observar si existen diferencias en la acción docente de los profesores de música en educación secundaria dependiendo de si se trata de un centro público, concertado o privado.

3.4 Hipótesis

Los profesores tienen en cuenta la música que escuchan sus alumnos a la hora de planificar sus enseñanzas.

3.5 Procedimiento

El guión de la entrevista ha sido diseñado con el fin de contrastar la hipótesis propuesta y si se cumplen o no los objetivos de investigación. Este guión presenta la estructura de la entrevista, la cual es de diseño propio y ha sido dividida en tres bloques diferenciados; Presentación, Metodología e Innovación:

Primer Bloque: Presentación

- Tipo de centro (Público, concertado o privado).
- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia? ¿De qué formación dispone?
- ¿Cuál es el nivel socioeconómico en el que se enmarca el centro? ¿Cuál es el rendimiento académico medio de los alumnos de este centro?

Segundo Bloque: Metodología

- Aróstegui es un autor que establece tres enfoques sobre la planificación de los procesos de enseñanza en música: Enfoque técnico, tal y como puede ser aprender solfeo o aprender la técnica en un determinado instrumento, Enfoque práctico, relacionado con teorías psicológicas como el constructivismo basado en que alumnos construyan su propio conocimiento a través de las enseñanzas que reciben, atribuyéndole a estas un *significado* y Enfoque Crítico/Sociocrítico, el cual se basa en la interacción social como vehículo del aprendizaje durante el desarrollo de la actividad artística. ¿En qué enfoque se situaría usted?
- ¿Se guía por el libro de texto para orientar su clase?
- ¿De qué manera trabaja la creatividad de sus alumnos?
- ¿Trabaja por competencias? En caso de que no sea así, ¿se ha planteado hacerlo?
- ¿Cómo varía la actitud al principio y al final del curso respecto a la asignatura de música por parte de sus alumnos?
- ¿Cómo incluye los intereses musicales de los alumnos en la metodología aplicada al aula? ¿En qué tipo de actividades?

Tercer Bloque: Innovación

- ¿Tiene en consideración la innovación docente a la hora de mejorar su acción docente?

- ¿El centro y su equipo directivo alienta a los docentes a adoptar una actitud innovadora en su metodología docente?
- ¿Cómo considera que podría mejorar su docencia actualmente mediante la innovación?

4 Resultados de la investigación

4.1 Análisis de los resultados

Tras la transcripción de las entrevistas realizadas a los 4 profesores/as de educación secundaria nos disponemos a establecer una serie de códigos o categorías mediante el programa Atlas T.I. De esta manera vamos a observar las distintas afirmaciones que versan sobre un mismo contenido de las diferentes entrevistas, facilitando así poder contrastar tales informaciones en la interpretación de datos.

Los códigos han sido establecidos y agrupados en función del bloque de preguntas al que pertenecen. Encontramos, por tanto, tres bloques de preguntas claramente diferenciados:

Primer Bloque: Presentación

Dentro de este bloque encontramos la categoría *Antecedentes y contexto del docente*, la cual se ramifica en varias subcategorías: *Experiencia profesional*, *Formación de la que dispone*, *Tipo de centro*, *Rendimiento académico del alumnado* y *nivel socioeconómico del alumno*. (ver Imagen 1)

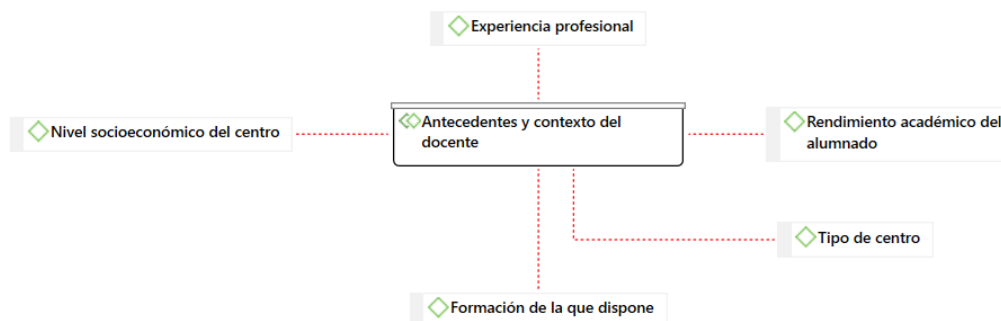


Figura 1 Categorías Bloque 1: Presentación

Analizando la respuesta de los entrevistados en las categorías presentadas podemos observar como destacables y representativas las siguientes afirmaciones:

- Experiencia profesional:

- Entrevista A:

[...] Tengo 1 año de experiencia profesional como docente.

- Entrevista B:

[...] llevo 24 años ejerciendo como docente, 22 años de experiencia en este centro.

- Entrevista C:

Desde 2003 doy clases en secundaria pero antes he dado clases en conservatorio y en escuelas de música.

- Entrevista D:

[...] Soy docente desde el año 2002 (17 años)

- Formación de la que dispone:

- Entrevista A:

Tengo el grado de Filología Hispánica en la US, Grado superior de musicología por el Conservatorio Superior de Música de Sevilla, grado medio de clarinete y MAES.

- Entrevista B:

Soy licenciado en musicología.

- Entrevista C:

Soy profesora superior de clarinete (licenciatura) y también hice magisterio en la especialidad de música.

- Entrevista D:

Soy licenciado en pedagogía, maestro superior de clarinete y doctorado en didáctica de la música.

- Tipo de centro:

- Entrevista A:

En un centro concertado.

- Entrevista B y C:

En un centro público

- Entrevista D:

Soy director y docente de un centro público de la provincia de Sevilla.

- Nivel socioeconómico del centro:

- Entrevista A:

Nivel socioeconómico medio-alto.

- Entrevista B:

El nivel socioeconómico es de clase media acomodada según el proyecto de centro, aunque tenemos una zona que está en un nivel socioeconómico más bajo, la zona de El Chaparral. Aunque hay de todo.

- Entrevista C:

Como ha dicho mi compañero, tenemos alumnos de todos los niveles socioeconómicos, pero la media de alumnos es de clase media.

- Entrevista D:

Castilblanco de los Arroyos es un pueblo pequeño con un solo instituto por lo que el nivel socioeconómico siendo 1 el más bajo y 10 el más alto de 3. Por lo que estamos hablando de un nivel socioeconómico medio-bajo dentro de lo que es Andalucía.

- Rendimiento académico del alumno:

- Entrevista A:

Rendimiento académico medio.

- Entrevista B y C:

Estamos en una posición buena respecto a los indicadores homologados: en la categorización de centros de poco rendimiento, de rendimiento medio y de buen rendimiento, estamos en esta última categoría.

- Entrevista D:

Cuando se compara el rendimiento no se compara en términos absolutos, sino con centro con el mismo nivel socioeconómico, ya que si comparamos Castilblanco de los Arroyos con un centro de Los Remedios está en desventaja. Dentro de nuestro nivel socioeconómico encontramos superadas las expectativas de nuestro centro.

Segundo Bloque: Metodología

Dentro de este bloque encontramos la categoría *Estrategias metodológicas*, la cual se ramifica en las siguientes subcategorías: *Actitud ante la asignatura de los alumnos*, *Trabajo de la creatividad*, *Uso del libro de texto*, *Evaluar por competencias*, *Tener en cuenta los intereses del alumnado* y *Enfoque curricular predominante* (ver Imagen 2)

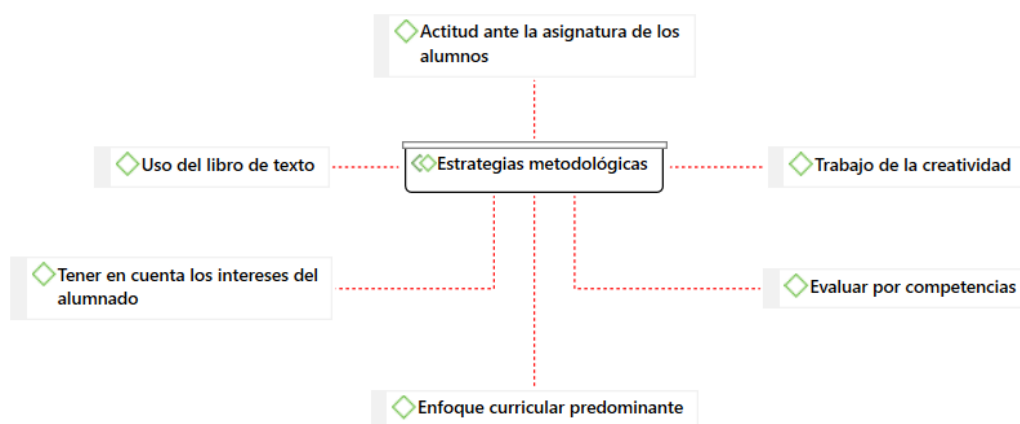


Figura 2 Categorías Bloque 2: Metodología

Analizando la respuesta de los entrevistados en las categorías presentadas podemos observar como destacables y representativas las siguientes afirmaciones:

- Actitud ante la asignatura de los alumnos

- Entrevista A:

*[...] Yo al principio pregunté qué pensaban de la asignatura de música, recibiendo la respuesta de un alumnado desmotivado que recibió más clases teóricas que prácticas
[...] A día de hoy mi asignatura es de las que más se disfrutan en el centro porque todos los niños participan en clase.*

- Entrevista B y C:

[...] Así que en principio y final mantenían una actitud de descubrimiento, salvo en bachillerato que están centrados mayormente en el rendimiento académico.

- Entrevista D:

[...] Varía poco, el alumno de secundaria en nuestro país y sobre todo en Andalucía está bastante desmotivado de manera generalizada, no sólo por ir a los centros educativos, sino que tienen grandes sofocos, le afectan demasiado los problemas sociales o retirarse de sus smartphones.

- Trabajo de la creatividad:

- Entrevista A:

[...] Dejé claro a mis alumnos que quería que todos se sintieran músicos, artistas y creativos, incluso la persona que se considera arrítmica porque la arritmia se puede trabajar. Entonces yo sé que muchas veces el tema de la instrumentación hay niños que muchas veces por razones de vergüenza o pudor no quieren tocar la flauta, entonces la única premisa que les di es que todos tienen que tocar, no solo la flauta sino lo que prefieran.

- Entrevista B:

[...] Hay un problema básico que es la ratio, lo cual dificulta objetivos que vienen en el currículum tal y como sucede con la composición. Este objetivo es imposible con la cantidad de alumnos por aula que tenemos los docentes de secundaria. [...]

- Entrevista C:

[...] Es complicado trabajar la creatividad en 1º y 2º de secundaria. Incluso habiendo estudiado magisterio y disponer de bastantes recursos didácticos para trabajar la

creatividad se vuelve bastante complicado en edad de adolescente, donde los jóvenes se vuelven muy vergonzosos y les cuesta muchísimo. [...]

○ Entrevista D:

[...] Existe un gran problema en secundaria, el cual es la disciplina. La falta de disciplina complica el trabajar la creatividad. Intento conectar la interdisciplinariedad a través de murales creativos cuando explicamos por ejemplo el concepto de instrumentos musicales de la antigua roma, por lo que estamos haciendo murales. También llevamos a cabo improvisaciones con ostinatos rítmicos o instrumentos de láminas. La composición de melodías no las trabajo, por ejemplo, ya que cuando he intentado trabajarlo he tenido grandes problemas por lo que ya no la trabajo. [...]

● Uso del libro de texto:

○ Entrevista A:

[...] soy yo la que elaboro mis propios temas. [...]

○ Entrevista B:

[...] En mi caso, en los dos niveles que doy, 4º y bachillerato, utilizo el libro digital, porque el libro en papel los tenemos prácticamente descartado. El libro digital es parecido pero mucho más interactivo. Antes te venía siempre el libro con un cassette o un cd, pero el alumno no iba a coger ese cd o cassette y trabajar con el en casa, cosa que se vuelve mucho más sencilla con la interactividad del libro digital a través de vídeos y

audios. El libro es un referente y permite que no te dé miedo el papel vacío y puedas desarrollar la clase a partir de un punto. [...]

○ Entrevista C:

[...] El libro de texto siempre está ahí, yo a lo largo de los años que he estado trabajando me he ido haciendo con recursos didácticos que son bastante efectivos a la hora de enseñar los contenidos. El libro lo uso poco. [...]

○ Entrevista D:

[...] No, no tengo libro de texto, sino que yo me elaboro mis propios materiales ya que no me gustan los materiales de texto en el mercado español de secundaria, ya que muchos libros parten de un nivel de conocimientos y vocabulario que alumnos dentro de mi aula no controlan [...]

● Evaluar por competencias:

○ Entrevista A:

[...] Debería trabajar por competencias pero no lo llevo acabo, debería hacerlo pero me he visto desbordada por tener una gran cantidad de horas [...]

○ Entrevista B:

[...] Seguir la evaluación por competencias punto a punto es muy complicado con esta ratio, pero sí que tengo en cuenta ciertas competencias. [...]

○ Entrevista C:

[...] No tengo en mi cuaderno del profesor qué competencias desarrollo en cada unidad. Pero es tu propia conciencia, competencias como aprender a aprender o autonomía personal se desarrollan porque las tenemos en cuenta.. [...]

○ Entrevista D:

[...] Trabajo por competencias pero no evalúo por competencias. Considero que el concepto de competencias es un invento pedagógico, ya que siempre se ha trabajado por competencias.

- Tener en cuenta los intereses del alumnado:

○ Entrevista A:

[...] Si a un niño le gusta el reggeaton debemos analizarlo, pero con crítica. Lo analizamos musicalmente pero también analizamos el mensaje y el machismo implícito en sus letras y su toxicidad. Y también interpretarlas con la flauta [...] Para empezar a trabajar con ellos les pasé un cuestionario en el que les preguntaba qué tipo de música escuchan, qué les transmite un género de música y cómo la viven. Los resultados fueron 1º Reggeaton 2º Flamenco. Había una minoría que les gustaba el rock, por lo que preparaban trabajos hablando sobre las emociones que le transmitían y sobre el género musical en sí.[...] El resto de alumnos analizaron letras de reggeaton, tocaron flamenco para trabajar los ritmos, analizar a “Rosalía”, etc. Las actividades en el aula parten de los intereses del niño y yo me adapto y modifico la planificación, siendo esta una forma muy válida de engancharlos.

- Entrevista B y C:

[...] Utilizar la música que ellos tienen en su contexto, como la que está en la publicidad.

[...]

- Entrevista D:

[...] En parte los incluyo y en parte no. Yo tengo compañeros que dicen que todos los contenidos deben de corresponderse con los intereses personales de los alumnos. Mi idea es una mezcla de ideas, porque por un lado si no conocen a los clásicos y si el instituto como institución cultural, educativa y social no les ponen estos contenidos, en su casa no creo que escuchen música clásica. En algunas unidades didácticas me ciño a autores clásicos, en otras géneros actuales y en otras los combino. [...] Mi idea es “obligarles” a tener contenidos tanto clásicos como actuales para presentarle primero algo que no conocen para luego ligarlo con algo que sí les suena.

- Enfoque curricular predominante:

- Entrevista A:

[...] Yo creo que utilizo los tres porque: la técnica es importante y hay que saber leer un pentagrama y saber qué es un 4/4, por ejemplo. [...]

- Entrevista B:

[...] Clases magistrales de “sientate escucha y aprende que voy a explicarte una cosa” es raro, si hay que descubrir algo debe de dársele la fuente a ese descubrimiento, por

ejemplo con el uso de herramientas TIC, ya que es muy fácil emplear las TIC en este ámbito, [...]

○ Entrevista C:

[...] Por los enfoques que tú has planteado y lo que hemos planteado en el plan del departamento, creo que intentamos hacer una síntesis de esos tres enfoques porque centrarse en uno en concreto no es productivo, [...]

○ Entrevista D:

Yo me enmarco más en el enfoque técnico, aunque sé que está mal visto a día de hoy desde la pedagogía. Considero que el enfoque técnico abre paso a los otros dos enfoques y que es necesario aunque no sea la moda, sé que existe el constructivismo o el sociocrítico, que parte del práctico. Pero creo que a partir de la técnica se alcanzan unos valores que permiten el cambio social y el desarrollo del enfoque práctico y el enfoque crítico

Tercer Bloque: Innovación

Dentro de este bloque encontramos la categoría *Innovación Pedagógica*, la cual se ramifica en *Interés por innovar* y en *Proyectos innovadores externos*. Además, disponer de esta actitud innovadora viene marcado por la categoría *Centro con actitud innovadora*.
(ver Imagen 3)



Figura 3 Categorías Bloque 3: Innovación

Analizando la respuesta de los entrevistados en las categorías presentadas podemos observar como destacables y representativas las siguientes afirmaciones:

- Innovación pedagógica

- Entrevista A:

[...] Igual que digo que yo presumo de originalidad, también te digo que soy pésima para las TIC y me falta mucho tiempo para innovar tecnológicamente [...] Lo haré en los próximos años.

- Entrevista B:

[...] todos los años tienes que adaptarte, ya que todos los años la música va modificándose y tú tienes que ir adaptandote igual que la moda.

○ Entrevista D:

[...] Sí y no. Creo que la innovación docente está sobrevalorada y existe una obsesión por la constante innovación docente y creo que innovar y perfeccionarse como docente es fundamental, pero pensar que TODO ha de ser constantemente innovado es una concepción muy negativa.

● Interés por innovar

○ Entrevista A:

[...] existen muchas herramientas tecnológicas que pueden usarse para muchas actividades interesantes pero que debido a mis carencias no he podido llevar a cabo [...]

○ Entrevista B:

[...] creo que con un mayor número de recursos TIC podría mejorar mi actuación docente, ya que a día de hoy hay una gran fuente de recursos TIC [...]

○ Entrevista C:

[...] al igual que mi compañero, pienso que aumentar el número de recursos tecnológicos podría mejorar mis condiciones como profesora.

○ Entrevista D:

[...] Creo que está sobrevalorada la innovación si entendemos innovación como hacer constantemente cosas nuevas, pero si entendemos la innovación como la lectura, la formación o el uso de nuevos materiales didácticos es positivo, ya que siempre debemos aprender cosas nuevas.

Además, si algo que funcionaba hace 10 años y no funciona necesita ser cambiado, pero desde un enfoque tradicional, ya que el docente tradicional también ha ido evolucionando y cambiando su acción docente sin tener la etiqueta de innovador, futurista o novedoso [...]

- Centro con actitud innovadora

- Entrevista A:

[...] el centro en el que estoy si que anima a la innovación y el aprendizaje cooperativo

[...] En el tema recursos me encuentro que tengo que llevarme mis instrumentos desde casa, en vez de que el centro me los proporcione.

- Entrevista B y C:

[...] Sí, es un centro que apuesta por la innovación y lucha por la competencia digital con la inclusión de materiales TIC, mejora del ancho de banda, etc.

- Entrevista D:

[...] Respetamos lo que es la autonomía docente y nosotros como equipo directivo estamos obligados a promover la innovación docente, de hecho tenemos un

departamento específico de innovación. Aunque yo te pinte un poco tradicional la forma de trabajar, realmente no es tanto, sino que son valores que te transmito.

Hemos hecho este año todo el cuerpo docente un curso de evaluación por competencias porque no interesa saber y conocer los aspectos válidos y no válidos de las innovaciones metodológicas. También hemos hecho otro grupo de trabajo de alumnos mediadores y la compra de material didáctico que requieran los profesores.

Además, a nivel de centro una profesora planteó hacer una unidad didáctica integrada, hemos invertido muchas horas en esta y los resultados esperados no han sido tan buenos teniendo en cuenta el tiempo perdido en esta labor [...]

- Proyectos innovadores externos:

- Entrevista D:

[...] En los primeros años el docente entra con muchas ganas y muchos proyectos, pero el propio sistema te va mermando esta ilusión, este es el famoso “Burnout”.

Cuando observas que la administración no da suficiente por ti o el valor que se le da a los padres o al alumno tiene la misma que el que se le da al profesor, junto aguantar historias negativas.

En mi 4to y 5to año hicimos un proyecto muy bonito que fue componerle música a La Dama del Alba de Alejandro Casona para hacer un teatro musical a través de un teatro de cámara con un grupo de alumnos con instrumentos de viento madera. Adaptamos

algunas piezas y otras las compusimos nosotros mismos. Nos dieron un premio y fue una muy buena experiencia [...]

4.2 Interpretación de los resultados

A partir de las categorías presentadas, podemos observar resultados significativos entre las distintas declaraciones de los entrevistados. Esta interpretación debe tener en cuenta los resultados del primer bloque de presentación con los consiguientes dos bloques para obtener un análisis más rico.

Podemos encontrar en la categoría *Estrategias Metodológicas*, correspondiente al Segundo Bloque *Metodología*, las siguientes observaciones:

En la subcategoría *Actitud ante la asignatura de los alumnos*, la *Entrevista A* muestra un balance positivo en la actitud de sus alumnos durante el curso, que de presentar altos niveles de desmotivación han pasado a disfrutar la asignatura de forma clara. Sin embargo, las *Entrevistas B, C y D* muestran una actitud uniforme, en el caso de la *Entrevista B y C* de manera positiva, pero en la *Entrevista D* la desmotivación se generaliza durante el desarrollo completo de la asignatura.

En la subcategoría *Trabajo de la creatividad*, observamos que la *Entrevista A* apuesta por desarrollar el espíritu creativo trabajando, principalmente, con la actitud del alumnado ante la asignatura y acercando la instrumentación a los mismos, ya sea con el trabajo de la flauta de pan o instrumentos alternativos. No obstante, la *Entrevista B* y la *Entrevista C* consideran imposible trabajar la creatividad por dos razones fundamentales:

el excesivo número de alumnos por aula y la falta de recursos en el centro. Finalmente, la *Entrevista D* afirma que es difícil trabajar la creatividad teniendo en cuenta la falta de disciplina de sus alumnos, aunque si que lleva a cabo trabajos interdisciplinares o improvisaciones con ostinatos rítmicos e instrumentos de láminas para cumplir este objetivo.

En la subcategoría *Uso de libro de texto*, tanto la *Entrevista A* como la *Entrevista D*, afirman usar materiales propios para llevar a cabo el desarrollo de sus clases, rechazando el uso del libro de texto. La *Entrevista C*, también crea sus propios materiales didácticos, pero afirma usar el libro como muleta. En la *Entrevista B*, no obstante, descarta el libro en papel, pero usa el libro digital, el cual tiene muchas más funcionalidades. Añade además que el libro es una ayuda para que no dé miedo el “papel vacío”.

En la subcategoría *Evaluar por competencias*, nos encontramos que ninguno de los entrevistados evalúa por competencias, pero todos afirman que trabajan las competencias durante sus clases. La *Entrevista D* muestra una actitud mucho más crítica ante esta temática, afirmando que evaluar por competencias es un invento pedagógico y que siempre se ha trabajado por competencias desde el modelo tradicional.

En la subcategoría *Tener en cuenta los intereses del alumnado*, la *Entrevista A* parece la más comprometida con este asunto, ya que pasa encuestas para conocer los intereses musicales de los alumnos y, a partir de tales intereses, trabaja los distintos objetivos de la materia e incluye la educación en valores, siempre desde la música que

predomina entre el grupo-clase. Las *Entrevistas B y C*, trabajan este campo a través de la música cercana a su entorno, incluyendo jingles publicitarios o música de dominio popular. La *Entrevista D* plantea un modelo diferente, en el cual se intercale la música de dominio popular con el estudio de clásicos, ya que considera que de otra forma sus alumnos no podrán acceder a este tipo de música.

En la subcategoría *Enfoque curricular predominante*, las *Entrevistas A, B y C* muestran una clara predisposición a trabajar desde una síntesis de los tres enfoques, ya que consideran que centrarse en uno puede ser un error fatal para el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos. Por otro lado, la *Entrevista D* afirma rotundamente que trabaja desde el enfoque técnico, pese a que esté mal visto desde la pedagogía actual, porque considera que desde este se alcanza a trabajar los otros dos enfoques presentados.

Podemos observar cómo afecta el nivel socioeconómico del centro y los rendimientos académicos de los alumnos a las diferentes categorías presentadas, destacando el caso de la *Entrevista D*, quien muestra una visión más disciplinar y técnica que el resto de los entrevistados en un centro público, del cual es director, en el que el nivel socioeconómico es medio-bajo y se sitúa en un pueblo de la provincia de Sevilla con una población bastante baja.

En contraste, los *Entrevistados B y C* trabajan en un centro público con un contexto socioeconómico medio-alto y con un buen rendimiento académico. Estos muestran una actitud positiva ante metodologías más participativas, pero siguen usando ciertos recursos propios de la metodología más tradicional.

En el caso de la *Entrevista A*, encontramos una metodología que tiene en cuenta de manera activa la opinión, las actitudes y el trabajo de los alumnos en consonancia a sus necesidades e intereses musicales. Esta docente trabaja en dos centros concertados como profesora de música, ambos centros muestran niveles socioeconómicos altos y tienen un alto rendimiento académico.

Es también importante contrastar estos resultados con la experiencia profesional de los distintos docentes entrevistados, siendo de 1 año en el caso de la *Entrevista A*, de 24 años en la *Entrevista B*, de 16 años en la *Entrevista C* y de 17 años en la *Entrevista D*. Frente a todo pronóstico, la persona entrevistada que trabaja una metodología más activa e innovadora en el aula es quien, además, menos años como docente lleva en activo. Esta reflexión será ampliada tras la interpretación del Tercer Bloque de preguntas: *Innovación*.

Podemos encontrar en la categoría *Innovación pedagógica*, correspondiente al Tercer Bloque: *Innovación*, una predisposición positiva a la innovación docente en el uso de las TIC por parte de los docentes que participaron en la *Entrevista A*, *Entrevista B* y *Entrevista C*. No obstante, el testimonio de la *Entrevista D* indica que este docente cree en la innovación, pero considera que hay una exagerada intención de innovarlo todo que puede resultar muy negativa. Encontramos una respuesta similar a la categoría *Interés por innovar*, en la que las entrevistas A, B y C remarcan su interés por conocer y trabajar las herramientas TIC y la *Entrevista D* reafirma su desaprobación por la innovación constante, afirmando que se puede innovar desde la metodología tradicional sin incluir ninguna etiqueta como “innovador, futurista o novedoso”.

La siguiente categoría dentro de este bloque de preguntas es *Centro con actitud innovadora*, en los cuales observamos que en la *Entrevista A* se anima a la innovación o valores como el aprendizaje cooperativo, pero no aportan los recursos necesarios para trabajarlos correctamente. En la *Entrevista B* y *C* el centro trabaja por la innovación en las TIC aportando recursos y formación. Aunque el docente de la *Entrevista D* se muestre reacio a la innovación, entendida como innovación de la pedagogía actual, como director ha impulsado proyectos de innovación a nivel de centro como la impartición de un curso de evaluación por competencias, la creación de grupos de trabajo de alumnos mediadores, la compra de material didáctico y la creación de una unidad didáctica integrada.

La última categoría de este Tercer Bloque: *Innovación es Proyectos innovadores externos*, la cual surgió de una pregunta improvisada dentro de la *Entrevista D*. En esta pregunta se planteaba si el docente en cuestión había llevado algún Proyecto de Innovación externo con sus alumnos de secundaria. Este afirmó que al principio de su carrera profesional como docente de secundaria empezó muy ilusionado y preparó un teatro musical con sus alumnos a modo de teatro de cámara. Este se representó en el teatro del municipio y, en sus palabras, *fue una experiencia muy enriquecedora*.

Esta última afirmación acompañaba el término “Burnout”, ya que justificaba que ya no realizase este tipo de actividades porque estaba cansado y estresado con las condiciones laborales bajo las cuáles debe de ejercer como docente. Esto permite retomar la idea anterior, justificando así que la docente de la *Entrevista A* presente un mayor interés por la innovación y por las metodologías activas que el resto del profesorado encuestado. Aunque la experiencia profesional de los demás entrevistados sea mayor,

ninguno de ellos mantiene la ilusión por la enseñanza que tiene la primera entrevistada por razones de estrés y ansiedad laboral.

5 Resultado y discusión

Frente a la premisa planteada sobre el uso de los intereses musicales de los alumnos en la metodología en el aula de los docentes de música de educación secundaria, hemos encontrado que tres cuartos de los docentes encuestados no llegan a cumplir este objetivo completamente. Debemos preguntarnos entonces, ¿qué podemos hacer para cambiar esta realidad educativa?

A la vista de los resultados, es importante tener en cuenta el importante grado de separación que existe entre los contenidos de Educación Informal y los de la Educación Reglada o Formal. Se supone que la educación impartida en las instituciones y centros educativos debe responder a las necesidades de los alumnos y de la sociedad en la que viven. No obstante, como hemos comprobado, contenidos impartidos en clase de música distan mucho de la música que consumen los alumnos.

En primer lugar, es necesario un pacto por la educación a nivel legislativo que establezca un modelo educativo que no siga la línea academicista que propone la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), sino apostar por las artes, tanto musicales como artísticas. Un cambio a nivel legislativo puede suponer un importante avance para mejorar la metodología adoptada por los docentes en el aula de música.

En segundo lugar, es necesaria una importante inversión en cuestión de recursos materiales y didácticos a los profesores de secundaria. En este campo que nos ocupa, la educación secundaria en música, observamos en los testimonios de los diferentes docentes entrevistados que es necesario un mayor aporte económico para la compra de instrumentos y recursos digitales. Además, como indica la *Entrevista A*, las aulas de música no están insonorizadas y esto perturba tanto el aprendizaje dentro del aula de música como el de las aulas contiguas.

En tercer lugar, es fundamental la formación en metodologías activas en la enseñanza de música a los profesionales docentes. Conocer conceptos como *Paisaje Sonoro* de Schaffer o el Método Kodàly permite crear la conciencia en el profesorado de música de que se puede mejorar la docencia a partir de los conocimientos informales de música de los cuales disponen sus alumnos. Así pues, a partir de la instrumentación Orff y la rítmica Dalcroziana es muy posible desarrollar aprendizajes recogidos en el currículum de música sin ceñirse a clásicos del Barroco o piezas musicales tradicionales.

Las metodologías activas suponen herramientas fundamentales para que el docente se aleje del libro de texto y experimente con su metodología, observando e indagando aquellas músicas más destacables en las distintas agrupaciones juveniles presentes en la etapa de secundaria con el fin de incluirlas en sus enseñanzas de manera satisfactoria. Esto fomentaría que los docentes se separasen de una visión propia del enfoque técnico de enseñanza musical para incluir el enfoque práctico y el enfoque sociocrítico en sus métodos de enseñanza en el aula, enriqueciendo de manera activa y notoria las enseñanzas de sus alumnos, la motivación a la hora de trabajar con música y,

no menos importante, las relaciones interpersonales de los alumnos del aula tras trabajar desde el enfoque sociocrítico.

En cuarto lugar, hemos observado en nuestras entrevistas cómo los años de experiencia docente llegan a mermar el espíritu y la ilusión de los profesores con el paso del tiempo. Este es el famoso fenómeno “Burnout” que mencionaba la *Entrevista D* y puede suponer el desperdiciar el potencial de docentes muy válidos y que tienen amplias aptitudes como profesionales de la educación. La *Entrevista A*, la cual sólo tiene un año de experiencia profesional, plantea una metodología que considera los intereses musicales de los alumnos en un mayor grado que el resto de entrevistados. Además, la *Entrevista D* afirma en la última pregunta que en sus inicios como profesor en secundaria planteó una experiencia de teatro musical, la cual tras 17 años de profesión no ha vuelto a repetir.

Es necesario, por tanto, mejorar las condiciones laborales de estos docentes y que reciban cursos de educación emocional y gestión de conflictos o asistencia de profesionales, ya que un docente desmotivado y estresado es incapaz de elaborar planes didácticos que tengan en cuenta metodologías activas o experiencias innovadoras que tengan en cuenta los gustos musicales de sus alumnos por razones anímicas y de salud mental.

En quinto lugar, los profesores entrevistados parecen concienciados por la importancia de las nuevas tecnologías y de sus posibilidades dentro del campo educativo. Sin embargo, ninguno de ellos son capaces de llevarlos a la práctica de manera activa

porque no disponen de los conocimientos necesarios ni de los recursos que se requieren. Resulta fundamental en este caso la creación de campañas de capacitación docente en el uso y manejo de las nuevas tecnologías TIC para facilitar la creación de metodologías en el aula que saquen el máximo rendimiento a los recursos tecnológicos, los cuales también deben ser facilitados a los docentes a través de una amplia inversión, como indicamos anteriormente. Dentro de los cursos de capacitación mencionados, debe de ser remarcada la idea de que la sociedad de la información otorga grandes cantidades de información de todo tipo a los individuos que consumen las redes sociales o contenidos on-line, entre los que encontramos la música que consumen sus alumnos. Saber manejar estos conceptos puede ser una ventaja crucial para adaptar la metodología docente a los intereses musicales de los alumnos.

Por ello, esta investigación debe de concebirse como un primer paso para establecer distintas líneas de investigación, entre las cuales se incluyen las siguientes:

- Trabajar una propuesta de intervención en el aula para trabajar los contenidos curriculares en el aula de música de educación secundaria a partir de los intereses de los alumnos a través de una metodología diseñada previamente. Esta metodología se procurará que incluya la evaluación por competencias.
- Diseñar y poner en práctica recursos innovadores, los cuales incluyan herramientas TIC, para trabajar la materia de música en educación secundaria.

- Investigar si existe alguna correlación entre la desmotivación de los alumnos respecto a la asignatura de música en secundaria y las enseñanzas de música que recibieron en la etapa de educación primaria.
- Indagar con mayor profundidad sobre la desmotivación docente de secundaria de música y cómo afecta esta a su acción docente, en comparación a los docentes de secundaria de música más noveles.

Es un hecho que aún es necesario trabajar desde distintos frentes el empoderamiento de las asignaturas de arte, en concreto de música, en educación secundaria. La deshumanización del programa y la limitación de los cursos académicos y las horas de impartición de esta disciplina ha supuesto un grave problema para el desarrollo de competencias, tales como la creatividad o el desarrollo cultural.

Sin embargo, hemos observado en estas entrevistas que es posible llegar a tener en cuenta los intereses musicales del alumnado y hacer sentir a los alumnos como artistas, tal y como menciona la *Entrevista A*. Esto resulta alentador y, pese que tenemos que mejorar las condiciones de enseñanza musical en educación secundaria, debemos sentirnos optimistas ante las oportunidades que existen para este campo.

Respecto a la realización de la presente investigación, han existido distintas limitaciones que han resultado ser handicaps importantes durante todo el proceso, comenzando por la experiencia previa del alumno. Pese a tener ciertos conocimientos de música, este es el primer contacto que he tenido con la investigación en educación musical y una extensa revisión bibliográfica ha sido necesaria con el objetivo de disponer

de suficiente argumentación teórica para articular una investigación fundamentada y con unas expectativas reales para su realización.

Además, el plan de estudios de pedagogía presenta la didáctica musical de manera muy escueta en una asignatura, llamada Formación para el Desarrollo de Contenidos en Deporte, Artes Visuales y Musicales, que incluye distintas disciplinas en un solo cuatrimestre y no permite conocer el tratamiento pedagógico de las mismas con profundidad. Resulta evidente la necesidad de replantear un plan de estudios en el grado de Pedagogía que capacite a los futuros profesionales de la educación para que puedan atender asuntos que correspondan a la educación musical.

Otro punto en contra ha sido, pese a que podamos haber obtenido datos válidos y de gran importancia con la muestra de la cual disponíamos, el poder establecer contacto con profesores de música de secundaria que estuviesen dispuestos a realizar la entrevista. La imposibilidad de compatibilizar horarios para hacer la entrevista, tanto por llamada telefónica como de manera presencial, ha sido un factor crítico. Además, la propuesta de entrevista fue enviada a otros tres docentes de educación secundaria en música, dos de los cuales ejercen en centros privados y cuyos testimonios podrían habernos permitido obtener un análisis más rico.

Estas limitaciones han restado tiempo en cada una de las etapas de la investigación. Sin embargo, consideramos que los resultados obtenidos han cumplido con creces los objetivos propuestos y han abierto líneas de investigación posibles para continuar la dinámica propuesta por este informe.

6 Bibliografía

- Ángel-Alvarado, R., Belletich, O. y Wilhelmi, M.R. (2019). Motivación del estudiantado de secundaria en actividades de paisaje sonoro: Un estudio cuasiexperimental en un contexto de vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare*. 23(2), 1-17.
- Aróstegui, J.L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. *La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado*. Dairea. Madrid. 19-42.
- Aróstegui, J.L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista de ABEM*. 25 (19), 19-29.
- Berbel, N & Díaz, M. (2013). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta*. 42 (I). 47-52.
- Carballo, P. (2006). *La música como práctica significativa en los colectivos juveniles*. *Revista de Ciencias Sociales*, 113 (III), 169-176.
- Casals, A., Carrillo, C. & González, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *LEEME*. 34, 1-17.
- Dollof, L.A. (1993) *Das Schulwerk: una base para el desarrollo cognitivo, musical y artístico de los niños*. Toronto: Canadian Music Education Research Centre-University of Toronto.
- Esquivel, N. (2009). Orff Schulwerk o Escuela Orff: Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad artística. *La Retreta*, 2, 1-6.
- Folkestad, G. (2006). Situaciones o prácticas de aprendizaje formal e informal vs modos de aprendizaje formal e informal. *British Journal of Music Education*, 23, 135-145.
- García, V. (1991). *Iniciativas sociales en educación informal*. Gráficas Rógar S.A. Madrid. 44-53, 165-184.
- Guerrero, L. (2009). Cómo y por qué enseñar música a los niños pequeños, la revolución creativa propuesta por Murray Schafer. *Lima*.
- Herrera, L., Cremades, R. & Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22 (1), 37-51
- Jorquera, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *LEEME*, 14, 14-19.

- Lago, P. & González, J. (2012). El pensamiento del solfeo dalcroziano, mucho más que rítmica. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 89-100.
- Lahoza, L.I. (2012). El pensamiento pedagógico de Orff en la enseñanza instrumental. *Revista Arista Digital*, 24, 29-34.
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *LEEME*, 7, 1-7.
- Martín, R. B. (2014). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza, E-Revista de Didáctica*, 12, 5–11.
- Martínez, G., Nolla, N., Vidal, M. & De la Torre, L.M. (2016). Los entornos personales de aprendizaje en los procesos de formación formales e informales. *Educación Médica Superior*, 30 (3), 599-608.
- Pérez, M. (2005). La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales del ámbito estatal. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (1), 77-94.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Ariel. Barcelona. 15-50, 136-181.
- Schafer, R.M. (1993). *The Tuning of the World. A Pioneering Exploration into the Past History and Present State of the Most Neglected Aspect of Our Environment: The Soundscape*. Arcana Books. Culver City. 10-25.